

Kraemer, Rudolf-Dieter; Schlegel, Clemens M.

Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Knolle, Niels [Hrsg.]: *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben*. Essen : Die Blaue Eule 1999, S. 97-124. - (Musikpädagogische Forschung; 20)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-92110

10.25656/01:9211

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92110>

<https://doi.org/10.25656/01:9211>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Musikpädagogik
vor neuen
Forschungsaufgaben**



Themenstellung: Die Impulsformulierung für das Thema der Jahrestagung 1998 des AMPF „Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben“ spiegelt die kritische Einsicht, daß die Musikpädagogik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert allen Anlass hat, Probleme mit ihrem inhaltlichen wie auch methodischen Selbstverständnis und den sich daran knüpfenden Perspektiven für die künftige wissenschaftliche Arbeit, kritisch zu benennen und diskutieren. Die diese Tagung strukturierenden vier Schwerpunkte ‚Außerschulisches Lernen‘, ‚Info- und Edutainment in den Medien‘, ‚Musikpädagogik in Europa‘ und ‚Geschichte der Musikpädagogik‘ benennen einige dieser bislang noch unzureichend bearbeiteten Forschungsbereiche. Zugleich lassen aber die in diesem Band dokumentierten acht Beiträge mit ihren Fragestellungen, methodischen Ansätzen und ersten Forschungsergebnissen erkennen, daß die Musikpädagogik sich dieser Herausforderung, sich in ihrem Selbstverständnis ‚neu zu denken‘, bereit ist zu stellen.

Der Herausgeber: Niels Knolle, geb. 1944. Studium an Musikhochschule und Universität Hamburg (Lehramt Musik an Gymnasien). Promotion 1979, Habilitation 1994. 1971-1973 Wiss. Planer in der Forschungsgruppe ‚Gesamtschule‘ an der PH Dortmund; 1973-1979 Wiss. Assistent im Fachgebiet Musik/AK der Universität Oldenburg, u. a. Planung des Einphasigen Studiengangs ‚Musik‘ sowie Konzeption und Aufbau des ‚Apparativen Studienbereichs‘; 1979-1996 Akademischer Rat an der Universität Oldenburg; seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

<i>Niels Knolle:</i> Vorwort	7
<i>Martin Weber:</i> Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik	9
<i>Jens Arndt:</i> Der ästhetisch rezipierende Schüler. Freiraum und Grenzen eines didaktischen Modells	38
<i>Frauke Grimmer:</i> Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern	64
<i>Rudolf-Dieter Kraemer & Clemens M. Schlegel:</i> Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa	97
<i>Michael Schenk:</i> Karl Storck (1873-1920): Zwischen Kulturpolitik, Musikpädagogik und Chauvinismus! Ein Beitrag zur Personalisierung von Fachgeschichte	125
<i>Bettina Switlick & Claudia Bullerjahn:</i> Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim	167
<i>Niels Knolle & Thomas Münch:</i> „Dann trigger ich den einfach an ...“ Erscheinungsformen musikalischer Selbstsozialisation am Beispiel des jugendlichen Erwerbs von Kompetenz im Umgang mit Neuen Musiktechnologien. Überlegungen zu einem Forschungsdesign	196
<i>Stefan Auerswald:</i> Computer in einem handlungsorientierten Musikunterricht. Evaluation eines Unterrichtskonzepts	214

Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa

Am Lehrstuhl für Musikpädagogik der Universität Augsburg wurde 1997 ein Forschungsprojekt mit dem Ziel begonnen, Einblicke in Gemeinsamkeiten und jeweilige nationale Besonderheiten musikalischer Erziehung an allgemeinbildenden Schulen in Europa zu gewinnen. Die Studie untersucht, welche Grundkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten die Schulen in den einzelnen Ländern vermitteln sollen. Darüber hinaus geht es um die Frage, ob es neben der vielfältigen kulturellen Identität der einzelnen Länder ein gemeinsames europäisches, im Musikunterricht des Primarbereiches zu vermittelndes Kulturgut gibt. Analysiert werden die curricularen Musikpläne für 6-10jährige SchülerInnen jener Länder, die zum Zeitpunkt des Beginns der Untersuchung Mitglied der EU waren. Für die Beschränkung auf den Pflichtschulbereich der 6 - 10jährigen spricht, daß im Blick auf die Vergleichbarkeit der musikalischen Ausbildung für diese Altersstufe die größte Übereinstimmung im Hinblick auf die verschiedenen nationalen Schulsysteme zu erwarten ist. In unserem Beitrag legen wir keine Ergebnisse der Arbeit vor, sondern stellen die forschungsmethodischen Probleme dar.

1 Forschungstypische Einordnung der Studie: Vergleichende Forschung

Aufgabe einer vergleichenden Forschung ist es, Gemeinsamkeiten und Differenzen musikalischer Erziehung und Bildung in anderen Ländern, Regionen und Kulturen zu untersuchen. Als Phasen des Forschungsprozesses können gelten 1. die *Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes*, 2. die *Auswahl der Vergleichsaspekte*, 3. die *Analyse der Wirkfaktoren* und 4. die *Auswertung der Ergebnisse*. Die Beschreibungen und Analysen dienen dazu, gewonnene Erkenntnisse für wissenschaftliche und bildungspolitische Verwertungszusammenhänge zu nutzen. Der Vergleich als Forschungsmethode gewinnt insofern an Bedeutung, als mit seiner Hilfe verschiedene Einflüsse auf Bedingun-

gen, Prozesse und Wirkungen der Aneignung und Vermittlung von Musik untersucht werden können.

1.1 Arbeitsprogramm

Das Arbeitsprogramm der auf drei Jahre angelegten Untersuchung ist wie folgt aufgebaut:

- Anforderung der curricularen Musik-Pläne für 6-10jährige bei den Ministerien (aller Pläne liegen bereits vor); Übersetzung der Lehrpläne (teils erfolgt); Analyse der Einzelpläne aus lehrplantheoretischer und musikdidaktischer Sicht;
- Entwicklung und Erprobung eines Analyserasters auf der Grundlage einer von Clemens M. Schlegel entwickelten Strukturmatrix mit dem Ziel einer Synopse der Einzelpläne; Vergleich (Gemeinsamkeiten, Differenzen);
- Darstellung der bildungspolitischen Voraussetzungen in den jeweiligen Ländern (z. B. Schulsystem, Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung, Evaluation);
- Auswertung und Konsequenzen: Interpretation der Ergebnisse im Blick auf Probleme der Harmonisierung von Lehrplänen, Auswirkungen auf die Lehrerausbildung;
- kommentierte Veröffentlichung der Lehrpläne.

2 Forschungsstand

Es gibt unseres Wissens derzeit noch keine Arbeit, die sich mit über den nationalen Vergleich hinausgehenden Fragestellungen beschäftigt. Es liegen jedoch einige Arbeiten vor, die durch ihre Fragestellung und ihr methodisches Repertoire für unser Projekt besonders relevant erscheinen.

2.1 Lehrplanvergleich von Heidelind Ockert¹

Heidelind Ockert vergleicht in ihrer Arbeit musikdidaktische Konzeptionen von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien (= Lehrplänen) und Lehrmitteln in der BRD, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz. Zu diesem Zweck

1 Ockert, H.: Der Musikunterricht in den Grundschulen deutschsprachiger Länder in Westeuropa (Bundesrepublik Deutschland, Bundesrepublik Österreich, Schweiz). Eine vergleichende Untersuchung musikdidaktischer Konzepte von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien und Lehrmitteln. Frankfurt/Main 1986.

analysiert sie, neben zahlreichen Schulbüchern, zehn bundesdeutsche, den österreichischen und zwanzig Schweizer Musiklehrpläne.

2.1.1 Vergleich der Aufgaben des Musikunterrichts

Um ein Strukturprofil entwerfen zu können, faßt H. Ockert alle Aussagen zu den Aufgaben des Musikunterrichts nach vier Kriterien zusammen:

1. Musiktheorie;
2. Bildung der Anlagen, des Gemüts, der Sinne und des Körpers;
3. Erwerb von Bildungsgut;
4. gesellschaftlicher Bezug; soziales, kritisches, handelndes Verhalten.

Für jeden Satz oder Satzteil vergibt sie Punkte in je eine der Kategorien, summiert sie und drückt das Ergebnis graphisch aus.

2.1.2 Vergleich der Lernziele

Auch die Lernziele analysiert sie mit derselben Methode und bildet dazu sieben Kategorien:

1. Die menschliche Stimme
2. Der menschliche Körper (Bewegung, Tanz, Pantomime, Körperinstrumente)
3. Spiel auf Instrumenten
4. Medienanleitung (Umgang mit technischen Medien)
5. Musiklehre
6. Verhalten
7. Gesellschaftlicher Bezug, außerschulisches, öffentliches und privates Musikleben

Diese wörtlich übernommenen Formulierungen bezeichnet Ockert als *Lernziele*. Der Zusammenhang zwischen Lerninhalten und Lernzielen wird nicht berücksichtigt. Für jede Jahrgangsstufe gesondert werden die Lernziele den Kategorien zugeordnet, summiert und graphisch dargestellt.

2.1.3 Kritik

Sinnvoll erscheint der Ansatz, die Aufgaben des Musikunterrichts und die fachspezifischen Lernziele jeweils eigens zu erheben. Dies ergibt sich aus der

unterschiedlichen Abstraktionsebene der Lernzielformulierungen. Darüber hinaus läßt sich damit überprüfen, ob die Gewichtung der Intentionen sich mit der Verteilung der Lernziele auf die einzelnen Lernbereiche deckt. Die Erstellung von Lernzielkategorien bietet die Möglichkeit, die einzelnen Lehrpläne zueinander in Beziehung zu bringen. Die Zuordnung eines Lernzieles in nur eine einzige Kategorie wird jedoch der Differenziertheit der Sache nicht gerecht: Jedes Lernziel hat verschiedene Ebenen und Bedeutungszusammenhänge. Ein Beispiel: Wer singt, reproduziert nicht nur ein Lied, er hört auch, gestaltet, liest Noten, betreibt Stimmbildung, entwickelt seine Sprachfähigkeit, fügt sich in die Gemeinschaft ein, bewegt sich vielleicht dazu, erfährt Neues über den Inhalt, schult sein Gedächtnis ... Die Liste ließe sich verlängern. Es ist deshalb sehr einseitig, ein Lernziel nur einer Kategorie zuzuordnen. Übernehmen könnte man zwei Aspekte:

- Getrennte Behandlung der Richtziele aus den Präambeln und der fachspezifischen Lernziele der einzelnen Teilbereiche
- Bildung von Lernzielkategorien.

Um eine differenzierte Analyse zu ermöglichen, müssen einzelne Lernziele jedoch unter verschiedenen Gesichtspunkten *mehreren* Kategorien zugeordnet werden.

2.2 *Synopse der deutschen Lehrpläne von Eckhard Nolte (1982 und 1991)*²

Hatte Eckhard Nolte sich in früheren Publikationen mit historischen Lehrplänen der letzten 160 Jahre (bis 1975) beschäftigt, so widmet er sich in den vorliegenden Publikationen einer synoptischen Zusammenfassung aller deutschen Musiklehrpläne. Nach der Darstellung der großen Entwicklungslinien in der Musikpädagogik und den Veränderungen zwischen den Lehrplangenerationen der 60er-, 70er- und 80er-Jahre geht er deskriptiv an die wesentlichen Strukturelemente von Lehrplänen heran. Er untersucht dabei folgende Kategorien:

- Legitimation und allgemeine Intentionen des Musikunterrichts
- Methodische Hinweise
- Lernkontrolle (nur 1991).

2 Nolte, E.: Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Teil I: Primarstufe. Mainz 1982.

Nolte, E.: Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Teil II: Sekundarstufe I. Mainz 1991.

<i>Lernziele</i>	<i>Lerninhalte</i>	<i>Lernfelder</i>
<ul style="list-style-type: none"> - auditive Lernziele - kognitive Lernziele - affektive und motivationale Lernziele - expressive Lernziele - psychomotorische Lernziele - transformative Lernziele - kreative Lernziele - explorative Lernziele - soziale Lernziele 	<ul style="list-style-type: none"> - Musik als Klangerscheinung - Musik als Struktur - Musik als Kunstwerk - Musik im gesellschaftlichen Kontext - Musik in ihrer Beziehung zum Individuum - Notation von Musik - Realisation und Verbreitung von Musik 	<ul style="list-style-type: none"> - Produktion - Reproduktion - Rezeption - Reflexion - Transposition

2.2.1 Kritik

Noltes Ansatz bringt zu jedem einzelnen Bereich Auflistungen und Systematiken. Einzelne Systematisierungsvorschläge können von ihm übernommen werden, da sie musikunterrichtliches Geschehen auf breiter Basis abdecken. Es wird aber notwendig sein, sie einerseits an die Anforderungen der Fragestellung unserer Studie anzupassen, andererseits wechselseitige Zuordnungen aufzuzeigen. Eine vergleichende Analyse im Sinne unserer Aufgabenstellung müßte die *Interdependenz* der verschiedenen Teile eines Lehrplanes im Auge haben, um ein Profil des Lehrplanes zeichnen zu können.

2.3 Das Strukturnetzmodell von Ralf Meißner (1996)³

In seiner Publikation „Musikunterricht als Netzwerk“ beschäftigt sich Meißner (1996a) neben verschiedenen Aspekten der Unterrichtsplanung hauptsächlich mit der Frage, wie curriculare Konzepte auf differenziertere Weise als bisher beschrieben und verglichen werden können. Dazu entwickelt er ein *Strukturnetzmodell*, das Unterrichtsthemen auf ihre einzelnen thematischen Bestandteile (Themenelemente) zurückführt und diese einem Rastersystem (Themenmatrix) zuordnet. Jedes Themenelement wird dabei nicht nur - wie das bei H. Ockert der Fall ist - *einer* Kategorie zugeordnet, sondern *mehrfach* mit anderen Bezugspunkten verknüpft, so daß eine differenziertere Darstellungsweise möglich wird.

3 Meißner, R.: Musikunterricht als Netzwerk. Kassel 1996 a.

C: Musikbezogene Umgangsweisen																			
	Sonstige			Gestalten			Umformen				Hören		Nachdenken						
	ohne	manuell	Text erstellen	vokal	instrumental	apparativ	erfinden	Notation	Bild	Bewegung	Szene	Sprache	vegetat.-mot.	emotional	strukt.-distan.	informieren	untersuchen	beurteilen	
A: Musikarten	I	Klass. Instrumentalmusik																	
		Klass. Vokalmusik																	
		Musiktheater																	
		Neue Musik																	
		Geistliche Musik																	
	II	Rock/Pop																	
		Jazz und Vorformen																	
	III	Lied/Tanz anderer Kulturen																	
		Kunstmus. anderer Kulturen																	
		Lied																	
	IV	Tanz-/Fest-/Marschmusik																	
		Film-/Wertermusik																	
		Sonstige Musikarten																	
		Musikarten summarisch																	
	I	Akustik																	
		Ordnung																	
Klang																			
Klangzeuger																			
Besetzung																			

A: Musikarten

Klass. Instrumentalmusik
Klass. Vokalmusik
Musiktheater
Neue Musik
Geistliche Musik
Rock/Pop
Jazz und Vorformen
Lied/Tanz anderer Kulturen
Kunstmus. anderer Kulturen
Lied
Tanz-/Fest-/Marschmusik
Film-/Werbermusik
Sonstige Musikarten
Musikarten summarisch
Akustik
Ordnung
Klang
Klangerzeuger
Besetzung

[illegible]

Abb. 1: Strukturnetz nach Meißner, 1996. S. 80.

Meißner geht von drei Teilebenen zur Betrachtung musikunterrichtlicher Aspekte aus. Er stellt jeweils bisherige Systematisierungsansätze vor, um dann eine eigene, neue Klassifizierung vorzunehmen. Dabei unterscheidet er

Themenmatrix A:	Themenmatrix B:	Themenmatrix C:
<i>Musikarten</i>	<i>Musikaspekte</i>	<i>Musikbezogene Umgangsweisen</i>
<ul style="list-style-type: none"> - abendländisch-europäische Kunstmusik (Musikbereich I) - Rock - Pop - Jazz (Mb.II) - Musik anderer Kulturen (Mb.III) - funktionale Musik (Mb.IV) 	<ul style="list-style-type: none"> - Material (I) - Gestaltung (II) - Sinnbezüge (III) - Umgang (IV) - Wirkung (V) - Funktion (VI) 	<ul style="list-style-type: none"> - Musik gestalten - Musik umformen - Musik hören - Nachdenken über Musik

Jedes Lernziel wird auf seine einzelnen Komponenten hin untersucht und den entsprechenden Bereichen zugeordnet. Dabei zeigt sich, daß nicht alle Lernziele Bezüge zu allen drei Bereichen aufweisen. Meißner beschreibt sie demnach als ein-, zwei- oder dreidimensional. Darüber hinaus gibt er Verknüpfungsdichte und Verknüpfungsmuster (Kette, Rechteck, Gitter) an.

2.3.1 Einschränkungen seitens des Autors

1. Meißner schränkt die Möglichkeiten seines Modells in mehrfacher Hinsicht selbst ein. Er beschränkt seine Analyse auf die Jahrgangsstufen 7 bis 13 des *Gymnasiums*.
2. Zur Analyse herangezogen werden bei ihm nur Elemente der „mittleren Ebene“ der Lehrpläne:⁴ er meint mit dieser Formulierung die konkret benennbaren *Inhalte* aus dem Kernteil der Lehrpläne. Die „obere“ Ebene (allgemeine Aufgaben und Ziele des Unterrichts, Fachlernziele) und die „untere“ Ebene (methodische Hinweise, Werkempfehlungen) läßt er unberücksichtigt.
3. Der durchgeführte Lehrplanvergleich dient nicht der Lehrplankritik, sondern der Erprobung des Strukturnetzmodells. Er betont, daß für eine gezielte Lehrplankritik auch noch andere Faktoren zu berücksichtigen seien, z. B. die Präambeln der Lehrpläne.

4 vgl. Meißner 1996a. S. 88

4. Die Einordnung in die Themenmatrix empfindet er als nicht immer zweifelsfrei möglich und als von subjektiven Erfahrungen beeinflusst.

2.3.2 Kritik

Im Vergleich zu den zwei anderen geschilderten Ansätzen bringt das Strukturnetzmodell einige Vorteile:

- Es ist das jüngste Verfahren, das auf die Struktur der *aktuellen Lehrpläne* hin konzipiert ist.
- Durch die *Verknüpfung* der einzelnen thematischen Aspekte soll eine differenzierte Darstellung möglich werden.
- Es berücksichtigt eine vergleichsweise *große Anzahl* thematischer Aspekte.

Trotzdem läßt sich auch dieses Modell auf den geplanten Vergleich nicht anwenden.

- Meißner hat dieses Modell für die Jahrgangsstufen 7-13 des Gymnasiums konstruiert und ein sehr differenziertes Analyseraster vorgelegt, das auf die Grundschule so nicht übertragbar ist. Er hat einige Kategorienzuordnungen vorgenommen, die in sich nicht stimmig scheinen.
- Die hohe Dichte und Vielfalt der auszuwertenden Einzelaspekte führt letztlich dazu, daß die Ergebnisse *unübersichtlich* werden und somit an Aussagekraft verlieren.

2.4 Strukturnetz für die Grundschule von Clemens M. Schlegel (1997)⁵

In der Staatsexamensarbeit zum Thema „*Curriculare Pläne für Musik im Vergleich*“ werden die Grundschullehrpläne für Musik in Bayern und Österreich verglichen. Von H. Ockert wird der Aspekt übernommen, die Eingangsbestimmungen hinsichtlich *allgemeiner Lernzielformulierungen* eigens zu analysieren:

5 Schlegel, C.M.: Curriculare Pläne für Musik im Vergleich. Zulassungsarbeit Universität Augsburg 1997.

<i>Bildungsaufgaben des Faches (ÖLP)</i>	<i>Ziele und Aufgaben des Faches (BLP)</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. zum Singen, Musizieren, bewußten Hören, Bewegen zur Musik und zum kreativen musikalischen Gestalten führen 2. Freude, Bereicherung und Anregung erfahren lassen 3. Informationen und Kenntnisse über Musik vermitteln 4. Verständnis für Musik als künstlerische Ausdrucksform anbahnen 5. zur Persönlichkeitsbildung beitragen durch Förderung von <ul style="list-style-type: none"> • Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit • sprachlichen Fähigkeiten • Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit • kritischer und toleranter Auseinandersetzung mit musikalischer Umwelt • Rücksichtnahme auf einzelne und die Gruppe • Bewegungskoordination • Bereitschaft zur Teilnahme an außerschulischen musikalischen Aktivitäten 	<ol style="list-style-type: none"> 1. schöpferische Kräfte im Kind entwickeln 2. grundlegende Elemente von Musik und Bewegung vermitteln 3. Empfindungs- Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit fördern 4. die natürlichen Ausdrucksmöglichkeiten im gestaltenden Umgang mit Musik, Liedern, Texten und Tänzen entwickeln 5. zu bewußterem Musikhören anleiten 6. die Sprech- und Singstimme pflegen und fördern 7. Verständnis der traditionellen Notenschrift anbahnen

Abb. 2: Stichwortartige Zusammenfassung allgemeiner Lernziele

Ein modifiziertes Modell auf der Basis von Meißner und Nolte wird für die Analyse der Fachprofile entwickelt und berücksichtigt folgende Kategorien (siehe die Abbildungen 3a und b auf den folgenden Seiten):

allg. Lernzielkategorien					Musikaspekte						
					Grundbegriffe	Klang	Form	Gattung Stil	Wirkung Ausdruck	Werk Geschichte	Kultur Gesellschaft
musikbezogene Umgebungsweisen	nach-	sprachlich	affektive motivationale	psychomotorische	kognitive	soziale					
	ge-	gesanglich									
	stäl-	instrumental									
	ten	technisch									
	erfin-	Bewegung Szene Bild Notenschrift graf. Notation									
	den										
	um-										
	for-										
	men										
	hö-	analytisch									
	ren	ganzheitlich									
	nach-	kennenlernen									
	denken	beurteilen									

Abb. 3a Strukturnetz nach Schlegel (1997)

<i>Allgemeine Lernzielkategorien</i>	<i>Musikaspekte</i>	<i>musikbezogene Umgangsweisen</i>
<ul style="list-style-type: none"> - affektive/motivationale Lz. - psychomotorische Lz. - kognitive Lz. - soziale Lz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grundbegriffe - Klang - Form - Gattung / Stil - Wirkung / Ausdruck - Werk / Geschichte - Kultur / Gesellschaft 	<ul style="list-style-type: none"> - nachgestalten (sprachlich, gesanglich, instrumental, technisch) - erfinden - umformen (in Bewegung, Szene, Bild, Notenschrift, grafische Notation) - hören (analytisch, ganzheitlich) - nachdenken (kennenlernen, beurteilen)

Abb. 3b Strukturnetz nach Schlegel (1997)

Die Abbildungen 4 bis 7 (auf den folgenden Seiten) geben Beispiele für die Auswertungsmöglichkeiten:

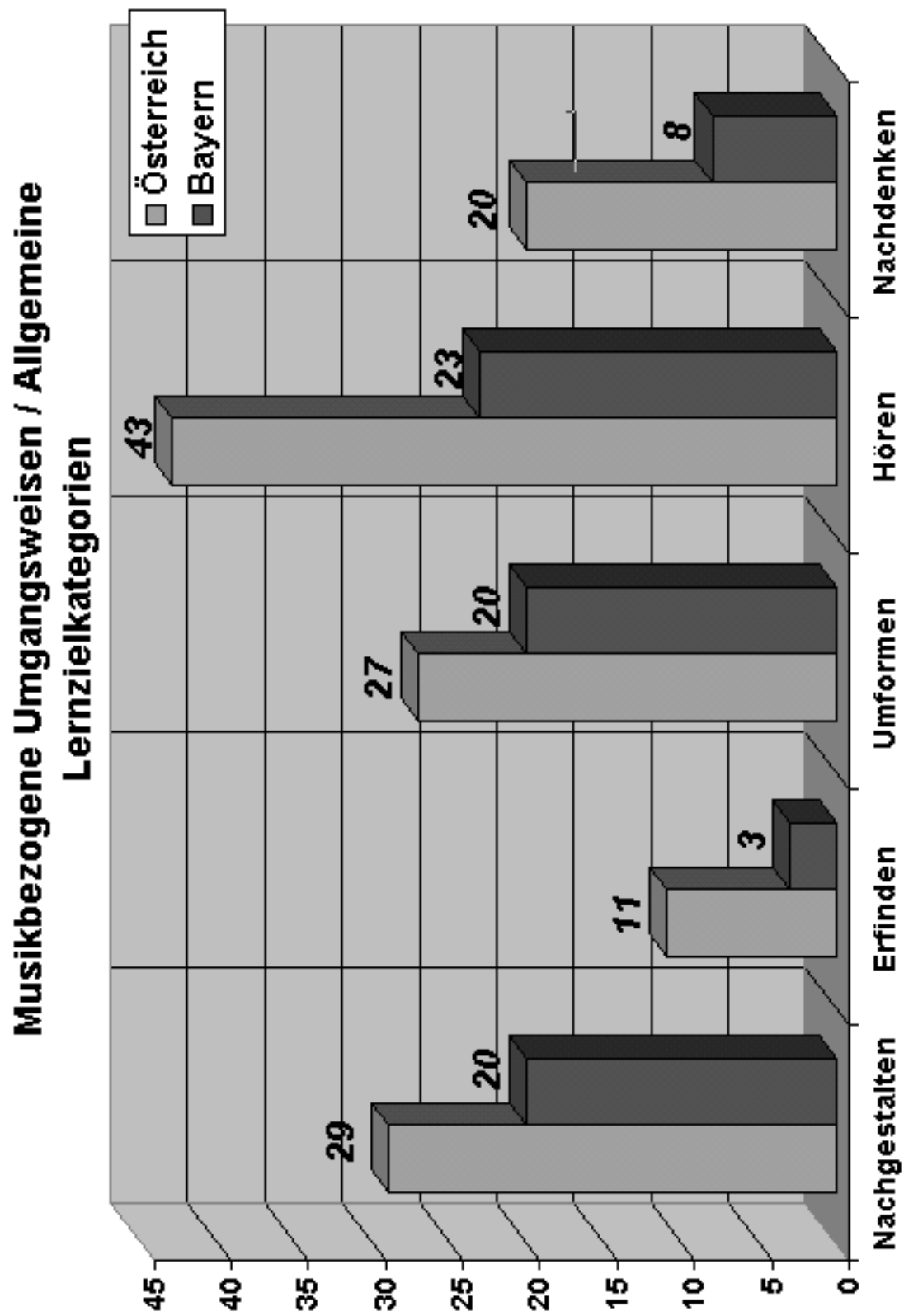


Abb. 4

Musikbezogene Umgangsweisen / Musik - Aspekte

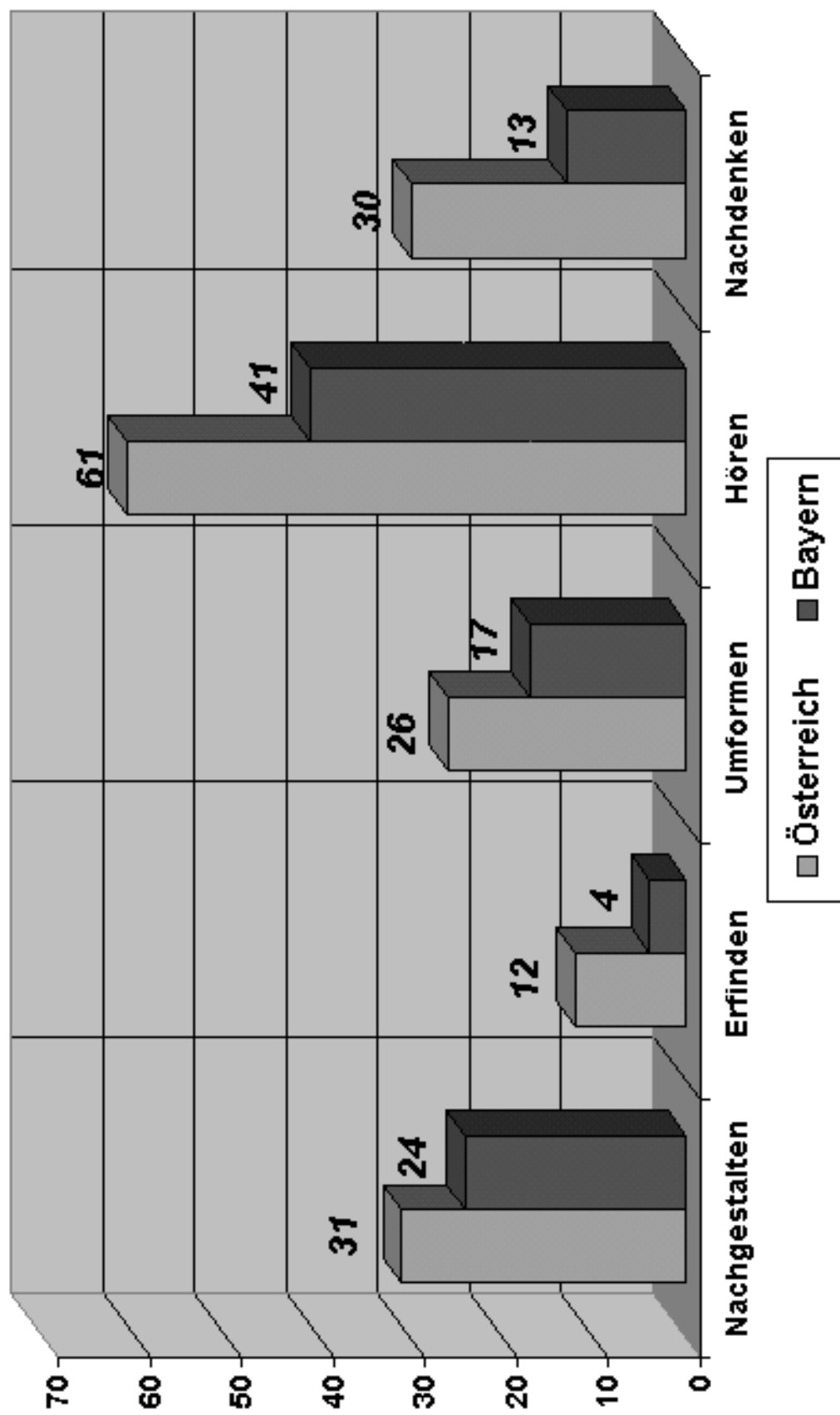


Abb. 5

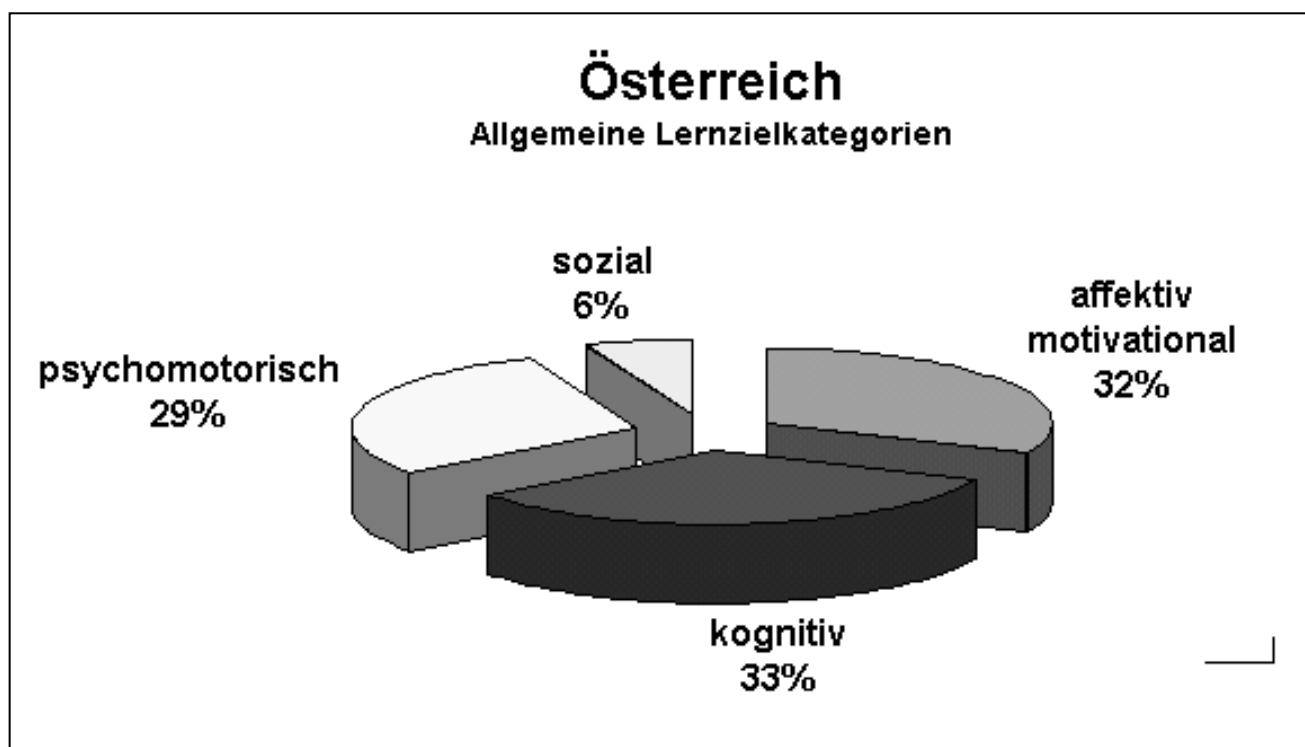


Abb. 6

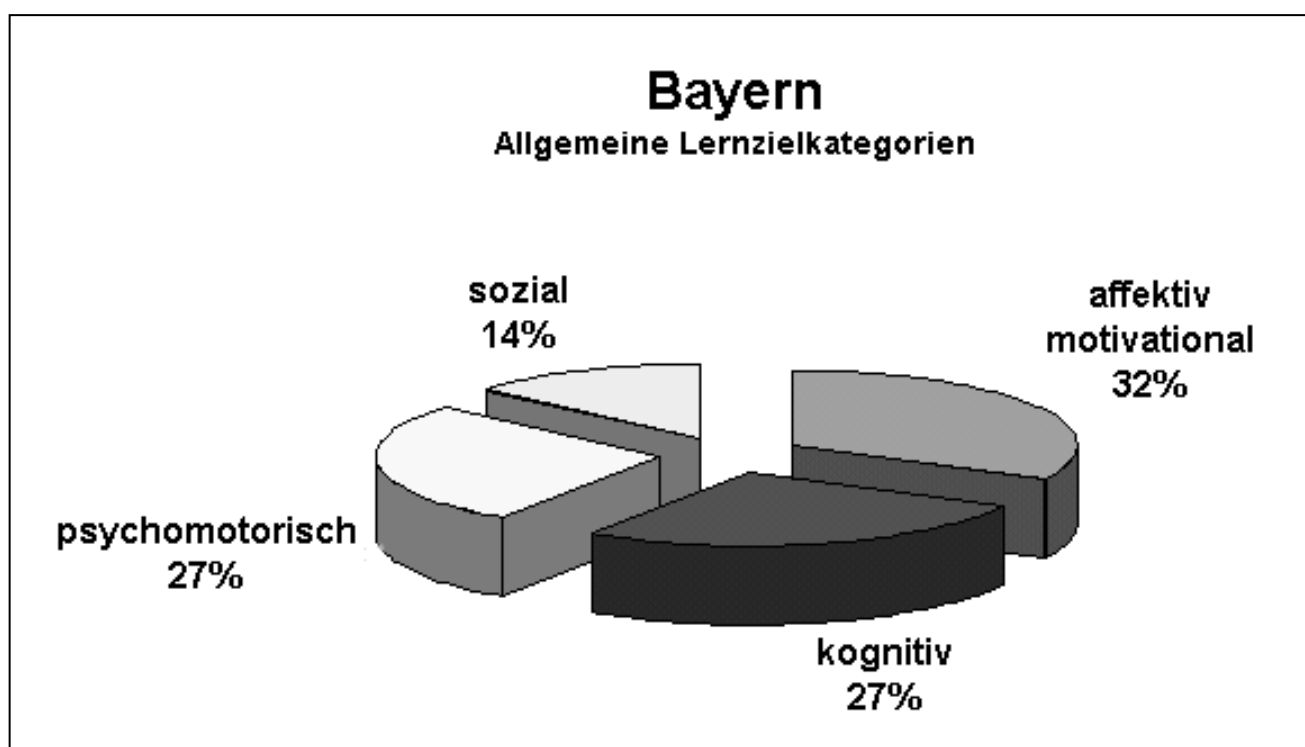


Abb. 7

3 Analyseprobleme

3.1 Übersetzungsproblematik

Wie sich bei den ersten Übersetzungen bereits gezeigt hat, überfordert die Übertragung der Fachtermini die beauftragten Büros. Alle wörtliche Übersetzungen müssen im Hinblick auf eine einheitliche Fachterminologie überarbeitet werden. Bei den gängigen Sprachen englisch/französisch/italienisch ist dies leichter möglich als bei weniger verbreiteten Sprachen (z.B. wurde „blocks of sounds“ übersetzt mit „Tonblöcke“, richtiger wäre „Cluster“; „awareness of other performers“ wurde übersetzt mit „Bewußtsein für andere Künstler“, richtiger wäre „bewußtes Wahrnehmen der anderen Mitspieler“, die Übersetzung von „arts education“ mit „Kunsterziehung“ ist nicht möglich, da dieser Begriff im deutschen Sprachgebrauch bereits eine andere Bedeutung hat; richtig wäre „künstlerische Bildung“).

Es ist daher notwendig, die Begriffsgeschichte in der jeweiligen nationalen musikpädagogischen Tradition zu berücksichtigen.

3.2 Terminologieproblematik

Bei Sichtung schon eines kleinen Teiles der umfangreichen Literatur zur Lehrplantheorie und Curriculumforschung stellt sich heraus: Es gibt keine einheitliche Fachterminologie, klare Abgrenzungen fallen schwer. So findet man annähernd bedeutungsgleich etwa *Lernziel* und *Aufgaben*, *Lerninhalt* und *Lerngegenstand*, *Lernbereich* und *Lernfeld*, *Teilbereich* und *Unterrichtseinheit*, *Methoden* und *Unterrichtsverfahren*. „Werden einerseits für das gleiche Phänomen unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, so wird andererseits der gleiche Terminus nicht selten in voneinander abweichender Bedeutung gebraucht.“⁶ Was sich bereits als Hindernis für die Analyse der deutschen Lehrpläne erweist, verschärft sich noch bei der Übersetzung der Fachtermini fremdsprachiger Lehrpläne, die Spielräume der Interpretation zulassen und ohne Kenntnis des fachdidaktischen Forschungsstandes im jeweiligen Land nur unzulänglich interpretiert werden können.

6 Nolte, E.: Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Teil II: Sekundarstufe I. Mainz 1991. S. 26

3.3 Probleme der Festlegung der Analyse Kriterien

3.3.1 Grundsätzliche Überlegungen zur Kategorienbildung

3.3.1.1 Kategorienbildung bei den Fachprofilen

Die Literaturstudien zeigen, daß die Kategorien in den Fachprofilen von den jeweiligen Autoren nach unterschiedlichen Kriterien vorgenommen werden. Um eine willkürliche Auswahl auszuschließen, sollten die Kategorien auf der Grundlage des allgemeindidaktischen und musikdidaktischen Forschungsstandes, aus lehrplantheoretischer Sicht und aus der konkreten Einzelanalyse der jeweiligen nationalen Lehrpläne abgeleitet werden. Die Summe der Aussagekategorien bildet ein für die Durchführung der Arbeit mögliches Analyseinstrument.

Berücksichtigung des allgemein- und musikdidaktischen Forschungsstandes

<i>Allgemeine Didaktik</i>	<i>Problemfelder</i>	<i>Musikdidaktik</i>
Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Unterrichten und Lernen gesellschaftlich-kultureller Ziele und Inhalte in allen Schulformen, Schulstufen und Schulfächern.	Ziel- und Wertvorstellungen; Lehr- und Lerninhalte; Lehrpläne; Planung, Durchführung und Überprüfung des Unterrichts; institutionelle Verankerung und organisatorische Bedingungen des Unterrichts.	Beschäftigung mit musikspezifischen Unterrichts- und Lernmöglichkeiten; Integration allgemeindidaktischen Wissens, musikbezogenen Fachwissens und musikpraktischen Erfahrungswissens.

Im einzelnen sollen berücksichtigt werden:

- Voraussetzungen und Ziele des Musikunterrichts; Bedeutung des Faches Musik für den einzelnen und die Gesellschaft; Aufgaben und Begründungen des Faches Musik im Kanon und in den Stundentafeln der verschiedenen Bildungsinstitutionen;
- Lernvoraussetzungen und musikbezogene Lernprozesse;
- Musikdidaktische Konzeptionen und Prinzipien; musikbezogene Umgangsweisen und Lernbereiche; Auswahl und Anordnung der Inhalte und Fachbegriffe; Anwendung von Methoden der Musikvermittlung; Verwendung geeigneter Unterrichtsmedien; Überprüfung des Unterrichtserfolges; Einbeziehung fächerübergreifender Aufgaben;

Lehrplantheoretische Sicht

- Typ des Lehrplans: *Rahmenrichtlinien* oder *Richtlinien*, *Bildungspläne*, *Stoffplan*, *curricularer Plan*, *Curriculum* (unterschiedliche Grade der Offenheit oder Geschlossenheit)
- Aufbau und Gliederung
- Berücksichtigung allgemeiner didaktischer Kategorien: Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Prinzipien, Lernerfolgskontrolle, Curriculumrevision.

Einzelanalyse

Die Pläne sind zunächst mittels einer einheitlichen Fachterminologie deskriptiv darzustellen. Dabei ist zu prüfen, welche Kategorien von Aussagen aus dem einzelnen Lehrplan gewonnen werden können. Diese sind synoptisch darzustellen und zusammenzufassen.

3.3.1.2 Kategorienbildung für die Präambeln und Zielformulierungen des Faches

Bei Einleitungsbestimmungen zu den Intentionen des Musikunterrichts kommen bildungspolitische Vorstellungen zum Ausdruck. Diese können lediglich interpretierend zu Schlagwortkategorien zusammengefaßt werden.⁷

3.4 Zuordnungsproblematik

3.4.1 Zuordnungsproblematik bei den Präambeln und Zielformulierungen des Faches

In der Beschreibung der Aufgaben des Musikunterrichts der einzelnen Lehrpläne sind die Formulierungen meist so allgemein gehalten, daß es nicht leicht ist, einen Vergleich vorzunehmen. Es zeigt sich nämlich, daß sich nahezu identische Formulierungen finden (z. B. Förderung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit); ein substanzieller inhaltlicher Vergleich wird aber erst möglich, wenn die Zielangaben einerseits auf die bildungspolitischen Voraussetzungen und andererseits auf die konkreten Fachlehrpläne bezogen werden. Der Interpretationsspielraum ist hierbei sehr groß.

7 vgl. Abb. 2

3.4.2 Zuordnungsproblematik bei den fachspezifischen Ausführungen

Bereits in der Kritik an der Vorgehensweise von H. Ockert wurde das Problem der Zuordnung der im Fachprofil genannten Lernziele und Lerninhalte zu den jeweiligen Kategorien angesprochen. Auch Meißner verweist auf dieses Problem. Zur Demonstration der Zuordnungsschwierigkeiten wird exemplarisch Lernziel/Lerninhalt 1.1. *Sprechtexte und Lieder rhythmisch/szenisch/tänzerisch gestalten* aus dem Bayerischen Lehrplan herangezogen, weil dieses Lernziel eine große Bandbreite an Zuordnungsmöglichkeiten in das Strukturnetz bietet. Damit können Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens nach Schlegel aufgezeigt werden. Die Zuordnung des genannten Lernziels wird durch die Vergabe eines schwarzen Punktes ausgedrückt.⁸

Die Zuordnung ist unter den folgenden stichwortartig genannten Punkten möglich:

1. Allgemeine Lernzielkategorien:

Affektive/motivationale Lernziele

- *sprachlich*, weil es um die *Nachgestaltung* von Sprechtexten geht, diese motivierend wirkt und die affektive Ebene anspricht;
- *gesanglich*, weil es um die *Nachgestaltung* von *Liedern* geht, diese motivierend wirkt und die affektive Ebene anspricht;
- *Bewegung*, weil es um das tänzerische *Umformen* in Bewegung geht, dieses motivierend wirkt und die affektive Ebene anspricht;
- *Szene*, weil es laut Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung (BLP S. 128) auch um szenische *Umformung* geht, diese motivierend wirkt und die affektive Ebene anspricht;
- *ganzheitlich hören* ist Voraussetzung für das bisher Gesagte, wirkt motivierend und spricht ebenfalls die affektive Ebene an;

Psychomotorische Lernziele

- *sprachlich*, weil es beim *Nachgestalten* von Sprechtexten auch um die Schulung der Artikulationsfähigkeit geht;
- *gesanglich*, weil es beim *Nachgestalten* von Liedern auch um Schulung von Intonationssicherheit und Stimmsitz geht;
- *Bewegung*, weil es beim tänzerischen *Umformen* in Bewegung auch um die Schulung der nötigen körperlichen Fertigkeiten geht;

8 vgl. dazu Abb. 8 auf Seite 117

- *Szene*, weil es beim szenischen *Umformen* von Musik auch um die Schulung der dazu notwendigen körperlichen Fertigkeiten geht;
- *ganzheitlich hören*, weil eine exakte körperliche Umsetzung der genannten Lernziele hörende Korrespondenz zur Musik erfordert;

Kognitive Lernziele

- *sprachlich und gesanglich*, weil es beim *Nachgestalten* von Sprechtexten und Liedern auch um das *Memorieren* von Text und Melodie geht;
- *analytisch hören* ist die Voraussetzung, um Intervalle, Rhythmus etc. aufnehmen zu können;

Soziale Lernziele

- *sprachlich und gesanglich*, weil es beim gemeinsamen Singen um ein Miteinander, um eine soziale Aktivität geht; *das* gleiche gilt für *Bewegung* und *Szene* beim szenischen und tänzerischen Darstellen;

2. Musik - Aspekte:

Grundbegriffe

- *gesanglich*, weil es beim Singen auch um musikalische Parameter wie Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke etc. geht;
- *Bewegung*, weil tänzerisches Umformen diese Parameter berücksichtigen muß, um mit der Musik zu korrelieren;
- *analytisches Hören*: dieser Parameter ist eine Voraussetzung dazu;

Klang

ist nicht berücksichtigt, weil es beim Gestalten von Sprechtexten und Liedern nicht in erster Linie um physikalisch - akustische Grundlagen, Klangeigenschaften oder Instrumentenkunde geht;

Form

- *sprachlich und gesanglich*, weil es beim Nachgestalten von Sprechtexten und Liedern auch um Einsichten in den formalen Aufbau geht;
- *Bewegung und Szene*, weil die Umformung sich an der formalen Struktur von Sprechtext oder Lied orientiert;
- *analytisch und ganzheitlich hören* ist Voraussetzung, um diese formalen Kriterien erfassen zu können;

allg. Lernzielkategorien					Musikaspekte						
affektive motivationale	psychomotorische	kognitive	soziale		Grundbegriffe	Klang	Form	Gattung Stil	Wirkung Ausdruck	Werk Geschichte	Kultur Gesellschaft
nach-	sprachlich	■	■				■		■		
ge-	gesänglich	■	■				■		■		
stäl-	instrumental				■						
ten	technisch										
erfin-											
den					■		■		■		
um-	Bewegung	■	■				■		■		
for-	Szene	■	■				■		■		
	Bild										
	Notenschrift										
men	graf. Notation										
hö-	analytisch	■			■		■		■		
ren	ganzheitlich	■					■		■		
nach-	kennenlernen										
denken	beurteilen										

Abb. 8: Zuordnung des Lernzieles 1.1. *Sprechtexte und Lieder rhythmisch/szenisch/tänzerisch gestalten* in das Strukturnetz

Gattung/Stil

bleiben unberücksichtigt, weil es beim Nachgestalten von Sprechtexten und Liedern nicht in erster Linie um die Gewinnung von Einsichten zu musikalischer Gattung und Stil geht;

Wirkung/Ausdruck sind sowohl beim

- sprachlichen und gesanglichen Nachgestalten wie beim
- *Umformen in Bewegung und/oder Szene* zentraler Gegenstand der Reflexion;
- analytisches und ganzheitliches Hören sind die Voraussetzung dazu;

Werk/Geschichte und Kultur/Gesellschaft

bleiben unberücksichtigt, weil diese Aspekte in der Regel - was den Grundschüler betrifft - nicht wesentlicher Gegenstand der Gestaltung von Sprechtexten und Liedern sind. Für die Auswahl der entsprechenden Texte und Lieder kann dieser Aspekt von Bedeutung sein, sie obliegt aber in der Regel nicht den Schülern.

Anhand dieser Demonstration ist deutlich geworden, daß mit wenigen Einschränkungen eine Zuordnung möglich ist. Allerdings sind dazu einige Voraussetzungen zu beachten:

- Wesentliche Voraussetzung ist die Kenntnis der *Grundintentionen* des Lehrplanes, wie sie in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen und in der Darstellung der Bildungs- und Lehraufgaben des Faches Musik fixiert sind. Nur so können Aspekte berücksichtigt werden, die nicht *expressis verbis* im einzelnen Lernziel/Lerninhalt enthalten sind. Eine Reduzierung auf die ausdrücklich genannten Lernziele hieße den Lehrplan missinterpretieren.
- Weiterhin ist es notwendig, die konkretisierende rechte Spalte des Lehrplanes (Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung) zu Hilfe zu nehmen. So wird klarer, welche Aspekte des Strukturnetzes implizit durch das betreffende Lernziel angesprochen sind.
- Es ist außerdem notwendig, die methodischen Möglichkeiten jedes einzelnen Lernzieles/Lerninhaltes genau zu kennen, damit in der Zuordnung alle Aspekte berücksichtigt werden können. Deshalb kann das Strukturnetzmodell nur von Fachleuten angewendet werden.

3.4.3 Quantifizierung der Ergebnisse

Einfach scheint die Quantifizierung von Aufbau, Struktur und Umfang der einzelnen Lehrpläne: Hier bietet sich die Möglichkeit an, die einzelnen Teile der Lehrpläne nach ihrem Umfang in Wörtern zu quantifizieren und dies graphisch darzustellen.

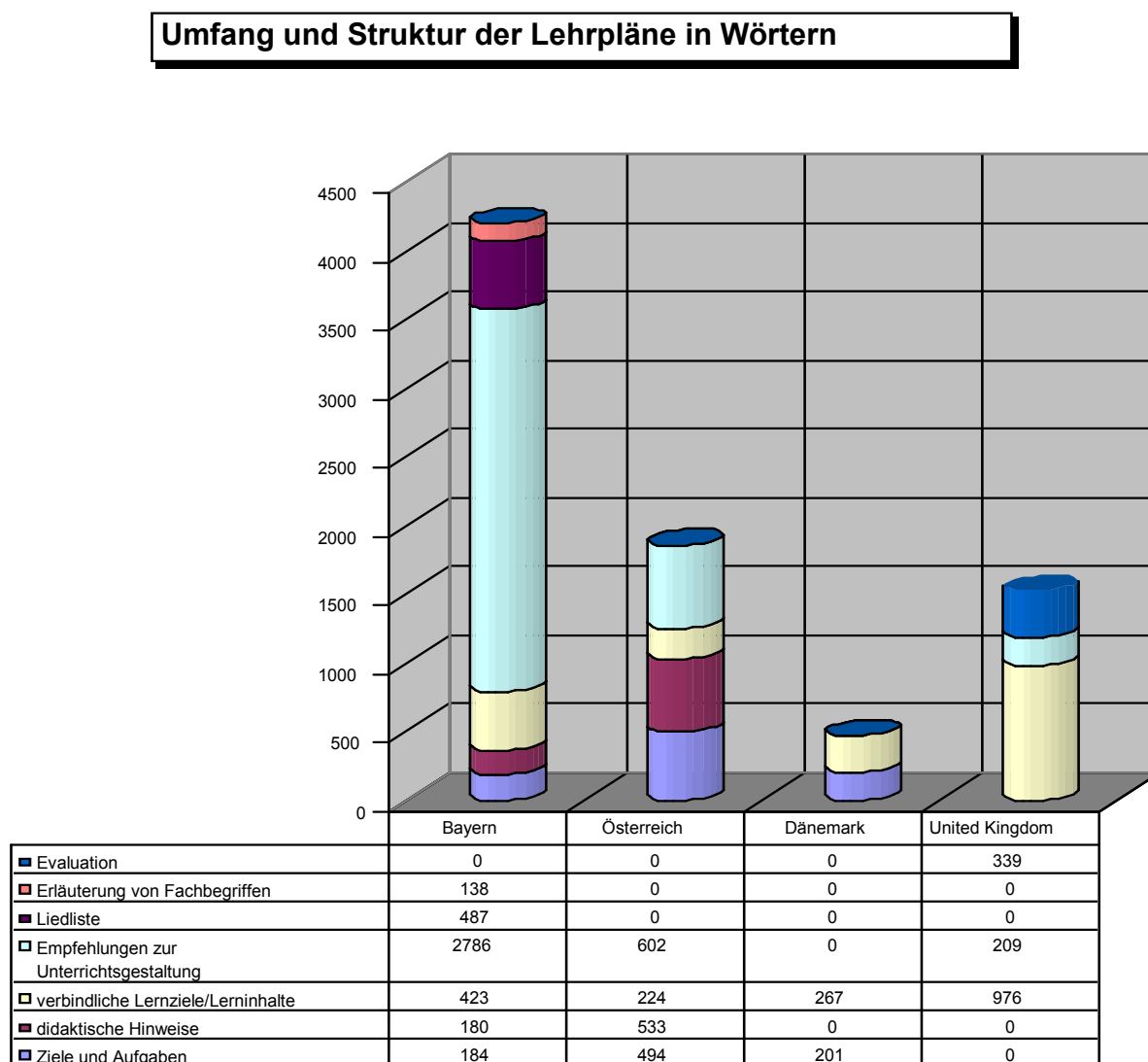


Abb. 9

Aus dieser Darstellung lassen sich bereits auch erste Aussagen über den Charakter des einzelnen Lehrplanes machen: So läßt sich in unserem Beispiel schon aus dem Gesamtumfang des bayerischen Lehrplanes im Vergleich zu den anderen drei Beispiellehrplänen und vor allem auch aus der Tatsache, daß die Empfehlungen zum Unterricht im bayerischen Lehrplan einen wesentlichen Anteil am Gesamtlehrplan ausmachen, die Aussage ableiten, daß es sich beim bayerischen Lehrplan um eine eher geschlossene Lehrplanform handelt,

die dem Lehrer weniger Spielraum läßt, als es die drei damit verglichenen Lehrpläne ermöglichen. Dafür spricht auch die Tatsache, daß der Bayerische Lehrplan eine Liedliste beinhaltet.

Ein Problem, das wir bislang nicht zufriedenstellend gelöst haben, stellt die Quantifizierung von Lernzielen dar. Ein Vergleich soll Aufschluß geben nicht nur auf die Frage, *ob* einzelne genannte Aspekte im jeweiligen Lehrplan berücksichtigt sind, sondern auch, *in welchem Umfang* sie vertreten sind. Sind Lernziele nach der Häufigkeit der Nennungen (Wörter, Spiegelstrichsätze, Satzteile?) oder nach ihrer Bedeutung, die sich in der Zuordnung zu den Kategorien ausdrückt, zu zählen? (Beispiel: Lernziel „Singen“ und Lernziel „3/4-Takt kennen“ sind je einmal genannt. Lernziel „3/4 Takt kennen“ bezieht sich nur auf wenige Kategorien, Lernziel „Singen“ auf viele Kategorien. Ist nun Singen im Lehrplan stärker vertreten oder nicht?)

4 Überprüfung der Zuverlässigkeit und Gültigkeit des Analyseinstruments

Die Reliabilität des Verfahrens kann auf zweifache Weise überprüft werden:

1. Alle Zuordnungen der Lernziele/Lerninhalte in das Strukturnetz sind zweimal durchzuführen. Der zweite Zuordnungsvorgang darf nicht unmittelbar nach dem ersten durchgeführt werden, damit nicht aus der Erinnerung gleich zugeordnet werden kann.
2. Die Zuordnung wird zusätzlich von einer zweiten Person vorgenommen. Voraussetzung ist, daß die zweite Person mit der Methode vertraut ist und schulpraktische Erfahrung mitbringt. Vor allem die Berücksichtigung von nicht *expressis verbis* aufgelisteten Aspekten von Lernzielen bedarf der fachlichen Interpretation.

Zur Validität ist zu sagen: Meißner konnte anhand der umfangreichen Erprobung des Strukturnetzmodells die Gültigkeit dieser Methode für Analyse und Vergleich von Lehrplänen nachweisen. Da sich unser methodisches Vorgehen stark an seinem Modell orientiert, liegt die Vermutung nahe, daß es als valide gelten kann.

Literatur

- Apel, H.J. (1991): Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950-1991). München
- Bäßler, H. (1994): Thema: Lehrpläne. In: Musik und Bildung 5/1995, 2
- Bäßler, H. (1993): Vielfalt und Gemeinsamkeiten in der aktuellen Lehrplanarbeit. In: D. Zimmerschied (Hg.). Identität in der Vielfalt. Musikunterricht in den Schulen Deutschlands und Europas. Kongreßbericht der 19. Bundesschulmusikwoche Augsburg 1992. Mainz
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (1997¹⁶): Lehrplan für die Grundschule. München
- Becker, H. u.a. (1974): Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik. München
- Behrens, H. (1987): Revidierter Lehrplan Musik in der Primarstufe. In: Verband Bildung und Erziehung (Hg.). Materialien zur Schulpraxis 3/1987. Dortmund, 11-17
- Bloom, B.S. (1973): Taxonomie von Lernzielen. Weinheim
- Daube, O. (Hg.) (1973): Musik. Lehrplan - Vorbereitung - Unterricht. Weinheim und Basel
- Dobart, A. u.a. (Hg.) (1978): Lehrplan der Volksschule. Wien
- Dolch, J. (1982): Lehrplan des Abendlandes. (Unveränderter reprografischer Nachdruck der 3. Auflage, Ratigen/Wuppertal/Kastellaun 1971.) Darmstadt
- Ehrenforth, K. H./ Richter, Chr. (1975): Die Lehrpläne für das Fach Musik in der Sekundarstufe II (Studienstufe). Versuch einer Analyse. In: Musik und Bildung 11/1975, 545
- Finkel, K. (1974): Musikpädagogik heute, Tendenzen und Aspekte. Ein Repertorium und Repertorium zur gegenwärtigen Situation der Musikerziehung. Wolfenbüttel
- Gieseler, W. (1986): Curriculum-Revision und Musikunterricht. In: Schmidt, H. Chr. (Hg.). Geschichte der Musikpädagogik. Kassel, 215-266
- Gieseler, W. (1978): Curriculum. In: W. Gieseler (Hg.). Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München, 59-65
- Gieseler, W.(1973): Grundriß der Musikdidaktik. (Kap. 10: Komparative Musikdidaktik) Ratingen
- Gruhn, W. (1987): Musikwissenschaft in den vorliegenden Curricula. Eine kritische Bestandsaufnahme der geltenden Richtlinien. In: A. Edler/ S. Helms/ H. Hopf (Hg.). Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Wilhelmshaven, 61-81
- Gundlach, W. (Hg.) (1977): Musikunterricht in der Grundschule II. Frankfurt

- Gundlach, W. (1975): Lehrplan und Musikunterricht. In: H. Antholz/ W. Gundlach (Hg.). Musikpädagogik heute. Düsseldorf, 165-173
- Hacker, H. (1989): Lehrplan. In: D. Lenzen (Hg.). Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg
- Heimann, W. (1994): Art. Lehrpläne. In: S. Helms/ R. Schneider/ R. Weber (Hg.). Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel, 151-153
- Heimann, P. u.a. (1965): Unterricht, Analyse und Planung. Hannover
- Helms S., Schneider R., Weber R.(Hg.) (1994): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel
- Helms, S./ Jank, B./ Knolle, N. (Hg.) (1996): Verwerfungen in der Gesellschaft - Verwerfungen der Schule. Musikunterricht - Lehrplan - Studium. Augsburg
- Helms, S. (1985): Zum Stand der vergleichenden Musikpädagogik. In: R. Klinkhammer (Hg.). Schnittpunkte Mensch Musik. Regensburg, 180-184
- Heursen, G.: Stimmen unsere Lehrpläne schon wieder nicht? Über die Notwendigkeit autonomer und dezentraler Lehrplanarbeit an den Schulen. In: Die Deutsche Schule 86/1994, 49-64.
- Hofstetter, R. (1985): Musikdidaktische Konzeptionen in Musikschulbüchern der siebziger und achtziger Jahre. In: H. G. Bastian Musikpädagogische Forschung. Band 6. Laaber
- Hofstetter, R. (1982): Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. Gießen
- Horney, W., Ruppert, J.P., Schultze, W.(Hg.) (1970): Pädagogisches Lexikon. Gütersloh
- Ipfling, H.-J. (Hg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München 1974.
- Klafki, W. (1995): Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Hopmann, S. u.a. Didaktik und/oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik. 33. Beiheft. Weinheim und Basel
- Knab, D.(1970): Lehrplanforschung. In: W. Horney u.a. (Hg.). Pädagogisches Lexikon. Gütersloh
- Köck, P./ Ott, H. (1994): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth
- Leitner, L. (Hg.) (1984): Lehrplanentwicklung und Schulpraxis. Wien
- Lenzen, D. (Hg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg
- Maier, K. E. (Hg.) (1978): Pädagogisches Taschenlexikon. Regensburg
- Meißner, R. (1996b): Lehrpläne für den Musikunterricht - Widerstände und notwendige Wandlungen. In: S. Helms/ B. Jank/ N. Knolle (Hg.). Verwerfungen

in der Gesellschaft - Verwerfungen der Schule. Musikunterricht - Lehrplan - Studium. Augsburg, 125-134

Meißner, R. (1996a): Musikunterricht als Netzwerk. Kassel

Nolte, E. (1975): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jh. bis in die Gegenwart. Mainz

Nolte, E. (1993): Zu den heutigen Lehrplänen für den Musikunterricht in den allgemeinbildenden Schulen (Klassen 5-10). In: D. Zimmerschied (Hg.). Identität in der Vielfalt. Mainz, 193-202

Nolte, E. (1982): Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Teil I: Primarstufe. Mainz

Nolte, E. (1991): Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Teil II: Sekundarstufe I. Mainz

Ockert, H. (1986): Der Musikunterricht in den Grundschulen deutschsprachiger Länder in Westeuropa (Bundesrepublik Deutschland, Bundesrepublik Österreich, Schweiz). Eine vergleichende Untersuchung musikdidaktischer Konzepte von 1970 bis 1980 anhand von Richtlinien und Lehrmitteln. Frankfurt/Main

Oebelsbereger, M/ Reinstadler, W. (Hg.) (1996): Musikpädagogik. Tradition und Herausforderung. Festschrift für Josef Sulz zum 65. Geburtstag. Salzburg 1996. Darin Beiträge zur Musikerziehung in anderen Ländern (Österreich, Schweiz, Niederlande, Italien, England, Finnland, Slowenien, Kroatien, Polen, Türkei, Israel)

Peschl, W. (1996): Wozu noch Musikerziehung? Zur europäischen Dimension der allgemeinbildenden Musikerziehung. In: Musik in der Schule 6/1996, 319-323

Richter, Chr. (1974): Aspekte eines Musik-Curriculums für die Sekundarstufe II. In: Musik und Bildung. 4/1974, 222-227

Robinson, S. B. (1975⁵): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied und Berlin

Scheuer, W. Der neue gymnasiale Musiklehrplan in Baden-Württemberg. Ansprüche und Perspektiven. Unveröff. Manuskript.

Schlegel, C.M. (1997): Curriculare Pläne für Musik im Vergleich. Zulassungsarbeit Universität Augsburg

Scholz, G. (1974): Curriculum. In: H.-J. Ipfling (Hg.). Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München, 57-64

Schröder, H. (Hg.) (1986): Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Würzburg

Sretenovic, K. (1994): Lehrplanentwicklung - wohin? Überlegungen zur Novelle 1993. In: Erziehung und Unterricht 144/1994, 13-25

- Sulz, J. (1983): Musikerziehung an Grundschulen in Österreich. Ein Situationsbericht (1982). In: K.-H. Ehrenforth (Hg.). Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz, 250-257
- Venus, D. (1969): Unterweisung im Musikhören. Ratingen
- Weber, H. (1994): Lehrpläne. In: S. Helms, u.a.(Hg.). Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel
- Wellenhofer, W. (1978): Curriculum. In: K. E. Maier (Hg.). Pädagogisches Taschenlexikon. Regensburg, 64-66
- Westphalen, K. (1985): Lehrplan - Richtlinien - Curriculum. Stuttgart
- Zimmerschied, D. (1993): Gedanken zur Erstellung eines Orientierungsplanes für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in Europa. In: D. Zimmerschied (Hg.). Identität in der Vielfalt. Musikunterricht in den Schulen Deutschlands und Europas. Kongressbericht der 19. Bundesschulmusikwoche Augsburg 1992. Mainz

Prof. Dr. Rudolf Kraemer Rilkestraße 15
& Clemens M. Schlegel 86199 Augsburg